

## PERTENSER: AVALIAÇÃO DE UM PROJETO COMUNITÁRIO DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

### PERTENSER: ASSESSMENT OF A COMMUNITY BASED PROJECT AIMING TO PROMOTE SCHOOL SUCCESS

Filipe Martins<sup>1</sup> | Alexandra Carneiro<sup>2</sup> | Mafalda Santos<sup>3</sup>

Raquel Matos<sup>4</sup> | Sofia Mexia Alves<sup>5</sup>

#### Resumo

O insucesso e o abandono escolar evidenciam-se como problemas sociais prioritários que não se devem apenas a fatores individuais ou familiares. O projeto PertenSer foi concebido como uma resposta educativa de base comunitária com o objetivo de oferecer aos jovens mais vulneráveis oportunidades de desenvolvimento de

---

<sup>1</sup> Autor de correspondência. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal. [fdmartins@porto.ucp.pt](mailto:fdmartins@porto.ucp.pt).

<sup>2</sup> Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal. [acarneiro@porto.ucp.pt](mailto:acarneiro@porto.ucp.pt).

<sup>3</sup> Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal. [mgsantos@porto.ucp.pt](mailto:mgsantos@porto.ucp.pt).

<sup>4</sup> Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano, Porto, Portugal. [rmatos@porto.ucp.pt](mailto:rmatos@porto.ucp.pt).

<sup>5</sup> União de Freguesias de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde, Porto, Portugal. [smexia@uf-aldoarfoznevogilde.pt](mailto:smexia@uf-aldoarfoznevogilde.pt).

competências pessoais, sociais e profissionais, reforçando a sua motivação para a aprendizagem e a sua confiança e capacidade para construírem trajetos de vida. Participaram neste projeto 13 jovens dos 14 aos 18 anos, a frequentar o 8.º e o 9.º anos de escolaridade, enquadrados no Programa Integrado de Educação e Formação. A avaliação qualitativa do projeto considerou o envolvimento dos participantes nas ações implementadas e as mudanças no autoconceito e desenvolvimento pessoal e social, no envolvimento escolar e nas perspetivas de futuro. Os resultados destacam melhorias ao nível da autoconfiança e comportamento na escola, assim como na relação com os adultos e na capacidade de definir objetivos a curto e médio prazo. Destacam ainda a promoção da valorização e da motivação para a aprendizagem escolar, que contribuiu para a redução do abandono escolar e para a obtenção de maior sucesso. Como fatores de sucesso do projeto, realçam-se a abordagem comunitária envolvendo diferentes atores extraescolares e as relações de suporte estabelecidas com profissionais e professores.

**Palavras-chave:** Sucesso escolar; Comunidade educadora; Envolvimento escolar; Desenvolvimento pessoal e social.

## **Abstract**

Academic failure and school dropout are priority social problems which are not only related with individual and familial factors. PertenSer [to Belong] was a community-based project designed to provide, to the most vulnerable youngsters, opportunities to develop personal, social, and professional competencies, strengthening their motivation to learn, as well as their confidence and ability to build life trajectories. 13 young people (14-18 years old) from 8th and 9th grades from an Integrated Program of Education and Training participated in the project. A qualitative assessment of the project focused on participant's involvement in the project, changes in self-concept and personal and social development, in school involvement, and in the perspectives about their own future. Results show improvements in youth self-confidence, behaviour at school and in the relations with adults, the ability to design short and mid-term life aims. The project also increased the valorisation and the motivation to school

learning, which, in turn, contributed to the decrease of school dropout and to a greater success at school. The project's success factors included its community approach involving different out-of-school actors and the supportive relationships established with professionals and teachers.

**Keywords:** School success; Educating community; School engagement; Personal and social development.

## 1. Introdução

Nas últimas duas décadas o insucesso e o abandono escolar tornaram-se problemas sociais prioritários para as instituições e governos na Europa, bem como para a investigação científica no campo das ciências da educação. A análise destas problemáticas, porém, tem sido maioritariamente marcada pelo ponto de vista de “peritos” externos (investigadores, políticos, líderes educacionais e educadores) e por abordagens quantitativas que, em última análise, reduzem a compreensão destes fenómenos à enunciação de fatores de risco individuais ou familiares e às suas consequências sociais e económicas negativas.

Essa visão ‘individualista’ do insucesso e do abandono (Nada *et al.*, 2018) tende a enfatizar as dificuldades e os comportamentos disruptivos dos jovens (e das suas famílias), bem como a pobreza e as baixas qualificações dos pais, a fim de explicar o fracasso académico dos alunos e a sua incapacidade de se ajustarem às normas e culturas da escola. No entanto, esta abordagem tem pouco em consideração o contributo de fatores relacionados com as características das escolas e do trabalho pedagógico (DeWitt *et al.*, 2013; Van Houtte & Demanet, 2016) e acaba por reforçar visões estigmatizadoras e culpabilizantes dos jovens que abandonam a escola (Eckert-Lyster & Niileksela, 2016; Tilleczek *et al.*, 2011), levando a julgamentos e exigências morais em relação a estes jovens e suas famílias (Alves, 2007).

A taxa de abandono escolar precoce<sup>6</sup> tem sido alta em Portugal nas últimas três décadas (50% em 1992, 43,6% em 2000, 28,3% em 2010), embora venha a diminuir de forma sistemática, nos últimos anos. Esta redução significativa deveu-se desde logo ao alargamento da escolaridade obrigatória para os 18 anos de idade e à crescente intervenção dos Serviços de Proteção da Infância e Juventude em casos de absentismo e abandono escolar. Paralelamente, têm vindo a ser implementados grandes programas nacionais e políticas inclusivas visando promover o sucesso escolar e intervir precocemente em casos de risco. Igualmente, têm aumentado as ofertas formativas com carácter vocacional ou profissional oferecidas a jovens com trajetórias escolares malsucedidas ou em risco de abandono.

Em 2018, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística, 11,8% dos jovens portugueses entre 18 e 24 anos estavam fora da escola sem concluir o ensino obrigatório (14,7% rapazes e 8,7% raparigas). Embora este valor represente um progresso muito significativo tendo em conta a realidade portuguesa das últimas décadas, os jovens com trajetórias educativas não lineares, malsucedidas ou com desinteresse na educação (Tomaszewska-Pękała, Marchlik & Wrona, 2017) continuam a estar amplamente presentes na sociedade portuguesa e tendem a ser colocados – e muitas vezes colocam-se a eles mesmos – nas margens da sociedade (Matos *et al.*, 2018). Foi justamente para jovens como estes que foi desenvolvido o projeto PertenSer.

### 1.1. O projeto PertenSer

O PertenSer é um projeto promovido pela União de Freguesias de Aldoar, Foz do Douro e Nevogilde, na cidade do Porto, em parceria com um Agrupamento de Escolas públicas da sua área de atuação, e com a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa no Porto (FEP-UCP), cuja primeira edição se realizou entre setembro de 2018 e junho de 2019. O projeto foi concebido como uma

---

<sup>6</sup> De acordo com a União Europeia, abandono escolar precoce refere-se aos “jovens que abandonam a educação e a formação com apenas o ensino médio ou menos, e que não estão mais na educação e na formação” (COM, 2013, p. 8).

resposta comunitária de carácter inovador às necessidades de um contexto educativo e social com marcadas fragilidades. Segundo o Plano Plurianual de Melhoria 2018-2021 do Agrupamento de Escolas envolvido, na escola onde se implementou o projeto, os alunos são oriundos principalmente de grupos familiares desfavorecidos, entre os quais se regista um número elevado de desempregados e de beneficiários do Rendimento Social de Inserção e, conseqüentemente, um número significativo de alunos abrangidos pela Ação Social Escolar. A grande maioria dos Encarregados de Educação tem habilitação literária até ao 6.º ou 9.º anos, e são muito poucos os que possuem habilitação académica superior, denotando-se uma falta de literacia escolar em grande parte das famílias. Cerca de 7% dos alunos (dados do ano letivo de 2017-18) foram acompanhados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens e/ou pela Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais. O mesmo documento salienta, assim, como principais desafios a falta de envolvimento e motivação escolar e os problemas comportamentais por parte dos alunos, bem como a vulnerabilidade socioeconómica das famílias e a desvalorização do sistema educativo.

Face a este contexto, o projeto PertenSer pretendeu constituir-se como uma resposta de base comunitária complementar aos esforços já levados a cabo pelo Agrupamento de Escolas, procurando criar novas oportunidades de aprendizagem e crescimento junto dos alunos mais vulneráveis, com marcado insucesso e em risco de abandono escolar. Visou promover a motivação e envolvimento escolar e comunitário destes jovens, assim como a melhoria das suas competências pessoais e sociais e, conseqüentemente, a sua inclusão social e bem-estar integral. Na sua primeira edição o projeto destinou-se a 16 jovens das turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) do 8.º e 9.º anos.

Ao longo do ano letivo de 2018-19, o projeto PertenSer proporcionou aos jovens participantes a oportunidade de se envolverem em diversas experiências de aprendizagem – artísticas, desportivas, educativas, cívicas, solidárias, culturais, profissionais –, planeadas e desenvolvidas por um total de 17 organizações públicas, da sociedade civil ou empresas da comunidade envolvente. A participação nestas experiências de natureza prática e/ou reflexiva, realizadas sempre em contexto

extraescolar, com periodicidade semanal e com carácter de surpresa<sup>7</sup>, procurou promover, juntos dos jovens participantes, oportunidades de autoconhecimento, de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, de abertura de “novos horizontes”, de envolvimento e participação na comunidade e de reflexão e desenho dos seus percursos individuais de aprendizagem. Ao longo do ano letivo estas experiências e respetivos resultados de aprendizagem foram revisitados, refletidos e aprofundados com os jovens participantes em sessões mensais integradas no projeto PROMISE<sup>8</sup>, em curso na FEP-UCP, e conduzidas por alguns dos seus investigadores. Ao nível dos seus objetivos e conteúdos, estas sessões foram enformadas pelos resultados de investigação do projeto PROMISE no que se refere à promoção do envolvimento escolar e social dos jovens (ver Matos *et al.*, 2018), contribuindo assim para concretizar um processo de disseminação e de aplicação de resultados de investigação científica a problemas sociais concretos.

Através da realização destas atividades com intencionalidade educativa, envolvendo diferentes entidades do território, procurou-se também promover o desenvolvimento de um maior sentido de pertença e inclusão dos jovens participantes, bem como contribuir para a construção de uma verdadeira comunidade educadora, mais atenta, coesa e ativa na resolução das suas necessidades e cuidado à sua população.

---

<sup>7</sup> Os jovens não sabiam qual seria a experiência que iriam ter em cada semana.

<sup>8</sup> Estas sessões ocorriam no âmbito do projeto de investigação *PROMISE – Promoting Youth Involvement and Social Engagement – Opportunities and challenges for ‘conflicted’ young people across Europe* (Horizonte 2020 – Programa-Quadro Comunitário de Investigação e Inovação, Acordo de Subvenção n.º 693221; maio 2016-abril 2019), que tinha como objetivo global investigar de que forma as respostas dos jovens aos conflitos que enfrentam podem constituir oportunidades para um envolvimento social positivo. [www.fep.porto.ucp.pt/en/project-promise](http://www.fep.porto.ucp.pt/en/project-promise).

## **2. Metodologia**

### **2.1. Participantes**

No processo de avaliação da primeira edição do projeto PertenSer participaram 13 jovens (11 rapazes), com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, com uma média de idades de 15,73 anos ( $DP=1,56$  anos). Seis participantes encontravam-se a frequentar o 8.º ano de escolaridade e sete o 9.º ano, sendo que ambas as turmas se enquadravam no Programa Integrado de Educação e Formação. Todos os participantes eram de nacionalidade portuguesa. Dois participantes viviam com os pais; três com os pais e irmãos; um com os pais, irmãos e avós; um com os avós e irmãos; três com a mãe e os irmãos; e um com a mãe, irmãos e avós.

Para além dos jovens, participaram ainda na avaliação as profissionais que acompanharam com maior proximidade o grupo de participantes ao longo do projeto, nomeadamente duas Técnicas de Intervenção Local e uma Professora das turmas envolvidas, também Diretora de Turma de uma delas.

### **2.2. Procedimentos de avaliação do projeto**

A avaliação de resultados da primeira edição do projeto PertenSer foi levada a cabo por uma equipa de investigadores do Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano da FEP-UCP, que acompanharam e monitorizaram o projeto ao longo de toda a sua duração. Com esta avaliação procurou-se compreender o impacto que este projeto teria junto dos jovens participantes. Desta forma, foram definidos quatro eixos de avaliação distintos, mas complementares: 1) envolvimento no projeto – este eixo de avaliação contemplou a adesão dos jovens participantes ao projeto, nomeadamente a sua trajetória de participação nas sessões e a valorização por eles expressa relativamente à sua participação; 2) autoconceito e desenvolvimento pessoal e social – este eixo contemplou uma avaliação qualitativa do desenvolvimento de competências pessoais, sociais e técnicas dos jovens participantes, sobretudo ao nível da autoestima, do autoconhecimento e da autoconsciência das aprendizagens adquiridas ao longo do

projeto; 3) envolvimento escolar – este eixo de avaliação contemplou uma avaliação qualitativa, nomeadamente no que se refere ao sentimento de pertença à escola, às relações estabelecidas com pares e professores e aos seus resultados escolares; e 4) perspetivas de futuro – este eixo de avaliação incidiu sobre as alterações despoletadas pela participação no projeto no que se refere às aspirações para o futuro pessoal e profissional dos jovens participantes e à assunção de novos compromissos formativos, profissionais ou pessoais.

### **2.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados**

Para avaliar o projeto nos quatro eixos definidos, recorreu-se a uma metodologia qualitativa, na medida em que esta possibilita um conhecimento mais compreensivo e aprofundado das perceções dos participantes face ao projeto e às mudanças dele decorrentes, dando assim destaque às perspetivas destes acerca dos fatores organizacionais, relacionais e pedagógicos que influenciam a sua aprendizagem e o seu envolvimento escolar e comunitário (Amorim & Azevedo, 2017; Smyth, 2007; Smyth & McInerney, 2013).

Os dados foram recolhidos junto dos jovens durante todas as sessões PROMISE, cujo objetivo era justamente promover uma reflexão conjunta acerca das atividades do projeto que tivessem decorrido nas três semanas anteriores, bem como partilhar aprendizagens que tivessem sido feitas nesse âmbito. Foram utilizados os seguintes instrumentos:

- **Ficha sociodemográfica:** recolha de informação relativa à idade, ao género, à nacionalidade, ao agregado familiar e às habilitações académicas;
- **Cadernos individuais:** em todas as sessões de reflexão os participantes foram convidados a elaborar um registo escrito das visitas/atividades mais relevantes para cada um deles, das principais aprendizagens realizadas e das competências adquiridas, sendo que para esse efeito respondiam a uma questão previamente escrita pela equipa, diferente em cada sessão (e.g., *Até*



*agora o que descobriste sobre ti com o projeto PertenSer?; Não aprendes só na sala de aula. Em que outros locais achas que podes aprender?; Quais são as tuas três principais competências?);*

- **Entrevistas semiestruturadas individuais:** através das entrevistas individuais procurou-se entender que mudanças os jovens percecionaram em si decorrentes da participação neste projeto, tais como as aprendizagens mais significativas, conhecimento de si próprios, sentimentos em relação à escola e perspetivas de futuro;
- **Registos escolares:** foi solicitado à escola que facultasse informação relativa aos registos de faltas, registos de ocorrências disciplinares e classificações às diferentes disciplinas dos participantes.

Para a recolha de dados junto dos profissionais que os acompanharam ao longo do projeto, utilizou-se o seguinte instrumento:

- **Focus group com entrevista semiestruturada:** procurou-se explorar de que forma a professora e as técnicas que acompanharam de forma mais próxima a implementação do PertenSer sentiram o impacto do projeto nos jovens participantes, nomeadamente ao nível da autoimagem/autoconceito, da relação com os pares, da relação com a comunidade, da relação com professores e técnicos, da assiduidade à escola, da participação nas aulas, do comportamento na escola, das aprendizagens e resultados escolares e das perspetivas de futuro. Procurou-se ainda conhecer a perceção destas profissionais acerca do impacto que o projeto teve na comunidade escolar, bem como os pontos fortes e os aspetos a melhorar.

## 2.4. Procedimentos de análise de dados

Para a análise dos dados qualitativos, foi feita uma leitura flutuante dos registos elaborados pelos jovens nos cadernos e nas sessões de reflexão, bem como da transcrição das entrevistas realizadas e dos testemunhos dos jovens nas suas entrevistas para o vídeo final do projeto. De seguida realizou-se uma análise temática dos dados recolhidos, uma vez que esta permite identificar, analisar, organizar e reportar os temas que surjam nos discursos orais e escritos dos participantes (Braun & Clarke, 2006). Foi assim possível compreender de forma mais aprofundada as experiências dos jovens participantes acerca do seu contacto com o contexto escolar e com o projeto PertenSer. No âmbito da análise temática que foi conduzida, os dados foram inicialmente codificados de forma próxima dos discursos dos participantes e, posteriormente, foram estabelecidas ligações teóricas entre essas categorias e os eixos de avaliação do projeto previamente estabelecidos, conduzindo assim à definição de categorias mais abrangentes e orientadas para temas específicos relevantes para a avaliação do projeto. Adicionalmente, foram analisados os registos escolares, em função das mesmas categorias. Estas são apresentadas na secção seguinte.

## 3. Resultados

### 3.1. Envolvimento no projeto

A adesão dos jovens participantes ao projeto foi realizada de forma progressiva: mostrando-se apreensivos no início, tornaram-se contudo cada vez mais confiantes e colaborativos com o desenrolar das visitas e das sessões.

“Ir de cabeça. E não sentir ansiedade, porque há muita gente que tem ansiedade, por causa da surpresa, e pensavam: ‘ah, não sei se vou gostar... não sei se vai ser bom’. Mas é só ir, tranquilo, provavelmente vão gostar. Se

não gostarem, foi uma experiência. Vai haver outras experiências boas. Ir com calma.” (P.A1)<sup>9</sup>

É de notar que a assiduidade de alguns jovens foi muito irregular ao longo de todo o ano, o que, no entanto, se ficou a dever maioritariamente a aspetos externos ao projeto, como por exemplo prestar apoio a familiares ou transitar para outro percurso formativo. Com efeito, de acordo com as profissionais que acompanharam os jovens no projeto, o PertenSer contribuiu inclusivamente para reforçar a assiduidade escolar dos mesmos, uma vez que os motivava a virem à escola para poderem participar nas sessões e visitas do projeto.

“Ajudava na taxa de assiduidade, porque antes faltavam de manhã, e como era sessão PROMISE lá vinham eles...” (P.T1)<sup>10</sup>

Gradualmente, a qualidade da participação dos jovens foi melhorando e eles próprios conseguiram reconhecer essa evolução na sua postura ao longo do projeto, destacando o seu envolvimento como uma peça-chave para o bom funcionamento do mesmo:

“Sugiro que o projeto continue bem, porque é uma coisa que dá para aprender muitas coisas, e para não seguir os caminhos que nós no início estávamos a tomar – que era portar-nos mal. No início nós não sabíamos para o que é que íamos, portávamo-nos mal na saída, na ida para os sítios. Principalmente na primeira, acho que foi a pior, no autocarro. E para eles, quando começarem estas atividades, para se controlarem. Para começarem bem porque aquilo no fim vai ser fixe.” (P.A2)

---

<sup>9</sup> P.Ax: participante aluno.

<sup>10</sup> P.Tx: participante técnico.

Foi possível constatar também, no discurso dos jovens, a valorização pela sua participação no projeto, afirmando que o PertenSer “foi algo diferente” do que estão habituados no contexto escolar: “uma coisa boa [...] com bons momentos e coisas novas” (P.A3) que “[...] deu para sair da zona de conforto e conhecer melhor o mundo lá fora [...]” (P.A1). E agradecem a todos os envolvidos: “agradecemos a vocês todos que participam no projeto connosco e obrigado pela oportunidade que nos deram” (P.A4). Como principais aspetos positivos, elencam o carácter dinâmico, diferenciador e de descoberta da realidade envolvente, bem como a atitude positiva das pessoas envolvidas no projeto (dinamizadores, parceiros, técnicos, professores):

“Foram momentos únicos passados com pessoas com que eu já lido há muitos anos; conheci pessoas novas, como vocês que são boas pessoas. O projeto ajudou-nos a sairmos mais do nosso espaço habitual e a estarmos mais em harmonia. Aprendemos coisas novas e certas visitas; decidimos o que queremos para a vida.” (P.A4)

“Mostrou realidades diferentes. Tipo, uma realidade a que nós não estávamos habituados. Tipo, nas coisas de emprego e isso. E era o que nós queríamos mais, era isso.” (P.A5)

No que se refere às visitas realizadas, os jovens elegeram como mais significativas aquelas que consideraram serem importantes para os seus futuros profissionais (e.g., empresa de recrutamento, empresa de serviços informáticos, restaurante), bem como aquelas que os fizeram conhecer realidades diferentes (e.g., Escola das Artes da Universidade Católica) e aquelas que sentiram como de superação pessoal em relação a alguns dos seus medos e preocupações (e.g., parque aventura, aula de surf).

“[...] porque nos preparou para o futuro; ensinou-nos a ir para uma entrevista de emprego a sério.” (P.A6)

“[...] foi mais importante porque nos transmitiu algo sobre o mundo do trabalho.” (P.A7)

“[...] porque quase de certeza que nunca na vida ia entrar num espaço daqueles e ver aquele tipo de equipamentos.” (P.A8)

“Foi a visita a Guimarães. Porque houve lá coisas em que superei os meus medos. Tinha medo de alturas.” (P.A7)

O entusiasmo com a participação no projeto foi também evidente através dos frequentes relatos sobre o projeto que os jovens faziam juntos de outros colegas e dos seus professores. De acordo com as profissionais que acompanharam o grupo, estes momentos de partilha junto de professores contribuíram, inclusivamente, para que os jovens dessem a conhecer facetas mais positivas de si e para que se reforçassem relações de proximidade entre professores e alunos.

“Dentro da sala de aula, a comunicação com os outros... Como eles saíam, tinham estas experiências. Depois vinham contar aos colegas e partilhavam com os amigos no recreio, etc., e contavam sempre aos professores. Quem os apanhava na aula a seguir à visita levava com o relatório todo da experiência.” (P.P1)

“Era bom também para os professores... Para eles notarem que eles podem ser terríveis dentro da sala de aula, mas têm o seu lado bom – que traziam de lá de fora e que partilhavam com os professores.” (P.P1)

No final do projeto, os alunos fizeram uma avaliação francamente positiva do mesmo e realçaram como aspetos mais relevantes as atividades/visitas fora do contexto escolar, o carácter regular, diversificado, experimental e a “surpresa” destas mesmas atividades/visitas.

As sessões de partilha e de reflexão mensais (sessões PROMISE) também foram tidas como um aspeto positivo e importante para os alunos; nelas puderam expressar o seu nível de satisfação e de interesse com as atividades/visitas fora do contexto escolar. A partir dos seus relatos, gerou-se uma reflexão em torno das experiências vividas pelos jovens nas semanas anteriores, identificando aprendizagens e competências desenvolvidas, bem como em torno das suas trajetórias educativas e profissionais futuras.

Figura 1. Atividade de grupo numa sessão de reflexão (PROMISE)



A interação próxima e positiva com os colegas, dinamizadores e profissionais que acompanharam o grupo foi um aspeto positivo e diferenciador salientado pelos jovens, potenciando um clima de aceitação e abertura e contribuindo para que, gradualmente, os alunos se fossem envolvendo cada vez mais nas atividades propostas. A atividade final do projeto, em que puderam organizar um evento público (com comida confeccionada pelos próprios e uma *performance* musical de alguns dos participantes) aberto a todas as entidades que colaboraram no projeto, surgiu como o culminar deste ano de trabalho, que contou com a participação ativa e empenhada dos alunos na preparação de todo o evento.

Figura 2. Cenário criado pelos alunos participantes para a atividade final do projeto



Os jovens manifestaram também interesse em que o projeto continuasse no ano letivo seguinte, sugerindo que fosse possível incluir novas atividades/visitas de acordo com sugestões dos próprios, reforçar visitas relacionadas com contextos de trabalho, sair mais vezes na região do Grande Porto e envolver os antigos alunos nas novas edições do projeto.

Esta avaliação positiva foi também partilhada pelas profissionais que acompanharam o grupo, salientando estas o impacto positivo que o projeto teve no estabelecimento de relações mais próximas e positivas com os alunos. Realçaram ainda a importância da continuidade do projeto e sugeriram também a inclusão de mais atividades e visitas sugeridas pelos alunos, o reforço de visitas relacionadas com contextos de trabalho e a preparação mais prolongada da atividade final.

“Enquanto Técnica de Intervenção Local, este projeto ajudou a que a minha relação com eles fosse mais saudável e mais positiva. Devido a termos experiências em comum, o partilhar, o facto de se aperceberem de que eu posso não saber muito bem como me mobilizar nos transportes, posso ir mais ansiosa, etc., mas que tenho sempre pessoas de referência; e que,

devido à consistência do comportamento delas, me permite criar um vínculo seguro, ‘elas são de confiança’. Entender que nós estamos ao serviço deles, para beneficiá-los no seu percurso escolar.” (P.T1)

“Nestes contextos, só o facto de não ser dentro dos limites da escola já faz com que a relação possa ser diferente: mais horizontal, paralela, e isso faz com que nos consigam perceber e sentir de uma forma diferente.” (P.T2)

### **3.2. Autoconceito e desenvolvimento pessoal e social**

Entre os diversos aspetos que resultaram da sua participação no projeto PertenSer, os jovens identificaram mudanças positivas na perceção que têm de si, nomeadamente o facto de terem conseguido enfrentar os seus medos e as suas inseguranças em algumas visitas, muito associado ao encorajamento que recebiam por parte dos profissionais nessas visitas para se envolverem nas atividades. Estes aspetos foram percebidos pelos jovens como promotores de bem-estar psicológico e emocional e poderão ter contribuído para a evolução da autoestima e da autoconfiança de alguns deles.

“Primeiro comecei com medo. Às vezes queria desistir. Mas depois vi que conseguia e queria fazer mais.” (P.A7)

“Ajudou-me a perder alguns medos, e a abrir-me mais com as pessoas... não ser tão arrogante, conhecer melhor as pessoas antes de... Na relação de trabalho e tudo, vou conseguindo elaborar mais com as pessoas, não estar tão fechado, respeitar mais as pessoas.” (P.A4)



Figura 3. Atividade desportiva envolvendo técnicos, professores e alunos



No que respeita ao autoconhecimento, alguns jovens relataram que, através da participação nas visitas realizadas aos contextos reais e das reflexões realizadas nas sessões PROMISE, conseguiram aprender novos aspetos, antes desconhecidos ou pouco explorados em relação a si próprios, nomeadamente competências intra e interpessoais, novos interesses acerca da realidade envolvente e novas perspetivas de futuro.

“Sim, descobri que há coisas que eu não sabia que gostava e passei a gostar. Coisas que eu não sabia passei a saber e ganhei um grande gosto; principalmente na atividade sobre a reciclagem, que não é uma coisa que eu costumo fazer, por acaso, mas foi uma coisa que eu aprendi e que provavelmente vou começar a fazer essas coisas por casa, e *né*, em hotelaria... Eu já gostava mas ir ao restaurante fez-me gostar ainda mais.

Tipo, ganhei força, mais vontade para trabalhar naquilo que eu quero.”  
(P.A1)

“Conseguir ir mais além de mim próprio. Libertar-me mais e... não sabia que conseguia ter tanta responsabilidade. Fiquei surpreso comigo próprio.” (P.A4)

O reconhecimento das aprendizagens realizadas através das visitas foi um dos aspetos de maior incidência ao longo do projeto, nomeadamente nas sessões reflexivas mensais. Com o decorrer do tempo, muitos jovens foram-se tornando capazes de identificar as aprendizagens adquiridas, bem como os contextos e formas como as realizaram – “Nas saídas, no convívio, aprendi coisas novas” (P.A3). Isso permitiu-lhes identificar mais oportunidades de desenvolvimento que têm disponíveis para além dos contextos já conhecidos, e nas quais se podem envolver.

“Posso aprender em casa [...] com a família, com os amigos, no ATL. No meu bairro. Nas atividades que existem na escola.” (P.A2)

“No princípio tinham receio, porque era novidade, mas depois acabaram por ver que era em benefício deles, para conhecerem, evoluírem e crescerem como seres humanos que são.” (P.T1)

“O impacto foi positivo porque lhes possibilitou alargar os seus horizontes... Têm vivências muito circunscritas a esta área geográfica mais limitada, e [isso] possibilitou-os conhecer outros contextos, outras formas de estar, outras pessoas, atividades.” (P.T2)

As principais aprendizagens identificadas pelos jovens como resultantes da sua participação no PertenSer podem organizar-se em duas grandes tipologias: competências técnicas relacionadas com o trabalho/carreira futura e competências pessoais e sociais relacionadas com a autorregulação e a interação com os outros. Em

relação às competências técnicas, os jovens referiram não apenas aprendizagens práticas, tais como “*ir a uma entrevista*” e “*pôr uma mesa*”, mas também competências mais gerais que os podem ajudar no futuro a nível laboral, tais como o raciocínio lógico, o trabalho de grupo, a capacidade de concentração e a criatividade e estratégia aliadas à resolução de problemas.

“Trabalho de grupo e Estratégia para trabalhar.” (P.A12)

“Concentração. Técnica. Raciocínio.” (P.A4)

Figura 4. Atividade prática num restaurante de luxo



Como principais competências pessoais e sociais, os participantes destacaram a capacidade de organização e participação, a responsabilidade, a paciência, o apoio, o respeito pelos outros, a comunicação, a autoconfiança, o sentido de humor e o pensamento positivo.

“Aprendi a ter responsabilidade, nos momentos maus não descarregar nas pessoas e estudar para ter um futuro melhor.” (P.A4)

“Autoconfiança: é necessário confiarmos em nós próprios, com autoconfiança trabalhamos e vivemos melhor.” (P.A1)

“Posso usar o pensamento positivo, mesmo que as coisas corram mal e estejam sem sentido.” (P.A5)

“Provavelmente, na maneira de comunicar com as pessoas, e de interagir com os outros, mesmo não os conhecendo. Eu sou bastante tímida... Acabei por ultrapassar essa barreira.” (P.A1)

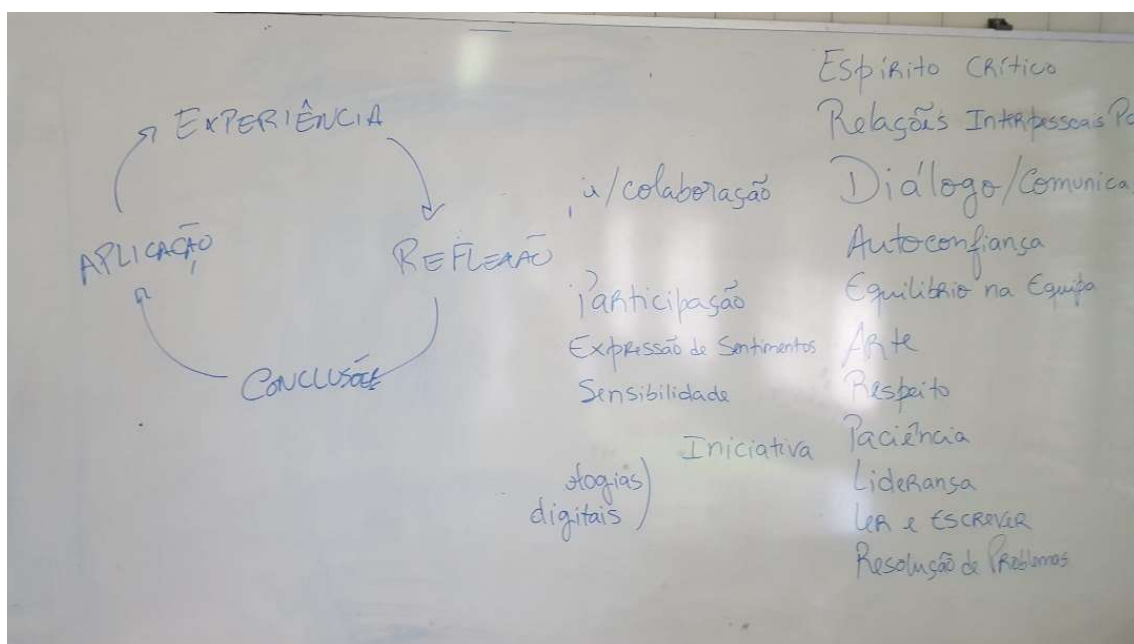
“O trabalho em equipa, respeitar os outros, e respeitarmos principalmente a nós próprios. [...] Respeitar os outros para sermos respeitados, respeitarmos a nós próprios para termos autoconfiança, e trabalho em equipa; temos que nos ajudar uns aos outros para chegar àquilo que queremos.” (P.A11)

É de destacar que os jovens foram também reportando que o PertenSer teve impacto ao nível do relacionamento interpessoal, quer com as pessoas em geral, quer com os elementos do próprio grupo de alunos:

“Mexeu comigo... como é que vou explicar... para me dar melhor com os colegas e assim. Porque eu não me dava muito bem com eles, porque eles mandavam-se para mim, eu não gostava e mandava-me para eles, mas com este projeto começámos a ser mais amigos e tal, e agora sim, somos todos amigos e damos-nos bem. A sermos mais unidos, precisamos de... Uma pessoa vai lá, fala com eles, eles falam connosco e assim.” (P.A12)



Figura 5. Competências pessoais identificadas pelos alunos participantes



Esta dimensão de desenvolvimento pessoal e social foi também apontada pelas profissionais que acompanharam o grupo como um dos resultados mais evidentes do PertenSer, com destaque para as melhorias na capacidade de ajuste comportamental e na relação com os professores e outras figuras de autoridade. As profissionais sublinharam ainda que a abordagem de aprendizagem na comunidade adotada pelo projeto foi facilitadora do desenvolvimento destas competências nos jovens.

“Competências socioemocionais. Ao nível do relacionamento intra e interpessoal: ‘até onde é que eu posso ir, quais são os meus limites, como é que eu posso falar, na próxima saída se calhar vou ter que fazer diferente’; então há sempre um ajuste pessoal. ‘Como é que eu lido comigo, na experiência, e com as pessoas’. Por isso sem dúvida que foi um excelente laboratório de desenvolvimento intra e interpessoal.” (P.T1)

“Em alguns alunos houve evolução. Partilha dos nossos colegas, que notaram que alguns alunos evoluíram e que notaram isso nas aulas. [...] na dinâmica do relacionamento interpessoal – confiar mais no adulto, colocar

as coisas mais do lado de lá do professor, o professor exige desta forma porque é necessário, e não tomar isso como um desafio, uma imposição.” (P.P1)

### 3.3. Envolvimento escolar

Nos relatos dos alunos foi possível identificar algumas alterações positivas na sua relação com a escola e com a aprendizagem decorrentes da sua participação no PertenSer. Nomeadamente, no que toca ao comportamento na escola e na sala de aula, alguns jovens relataram que o projeto contribuiu para a ocorrência de algumas mudanças positivas no próprio comportamento.

“Mudou muita coisa, a maneira de ser, a minha postura na escola, porque consigo portar-me melhor, comecei a portar-me melhor, e agora vou passar de ano por causa disso.” (P.A2)

“Fez-me ser mais responsável na escola, não faltar tanto às aulas e colaborar mais com os professores.” (P.A4)

Estas mudanças foram consistentes com um decréscimo significativo nas ocorrências disciplinares registadas, protagonizadas pelos alunos das duas turmas participantes ao longo do ano letivo (1.º período = 46 ocorrências vs. 2.º período = 39 ocorrências vs. 3.º período = 10 ocorrências), tendo este resultado sido validado, no caso de alguns jovens, pelas profissionais que acompanharam o grupo ao longo do projeto.

Relativamente ao envolvimento com a escola, alguns jovens também reportaram mudanças positivas decorrentes do PertenSer, realçando novos sentimentos positivos e prazerosos face à escola, uma nova motivação em vir para a escola e uma renovada valorização das aprendizagens escolares, resultados estes consistentes com uma redução média do absentismo entre os alunos das turmas envolvidas no projeto.

“Mudou como me sinto na escola. Também é por ser o último ano, e ir embora e tudo... porque não era o que nós pensávamos da escola e de... que ninguém ajudava ninguém... e mudou, mudou... Faz falta a escola para se calhar aprendermos a falar inglês, para os sítios onde vamos e tudo. E a maneira de falar. Sinto que posso aprender coisas. Antes não acontecia. Podia aprender algumas coisas, mas não assim. Diziam que valia a pena, e que era preciso, só que na altura não pensava que era. Agora penso. O projeto ajudou nisso.” (P.A5)

“Mudou um bocado. Antes vinha para a escola quase sem vontade, o PertenSer parece que... era mais coisa para estar na escola. Dava mais vontade de vir. Por causa das saídas, de ir para espaços novos...” (P.A3)

De acordo com os testemunhos dos participantes, os fatores que mais se destacaram no projeto PertenSer como promotores do envolvimento escolar foram a novidade e diversidade de atividades educativas, o carácter desafiante e lúdico dessas mesmas atividades, a relação direta com contextos reais de trabalho, e ainda as relações de proximidade e de suporte estabelecidas com os profissionais.

Houve, contudo, alguns alunos que admitiram que o projeto não lhes trouxe um envolvimento com a escola diferente, afirmando:

“Não mudou a forma como me sinto na escola. Não era um projeto que ia mudar a educação.” (P.A7)

No que se refere aos resultados escolares, apesar de estes terem registado uma melhoria global no decurso do ano letivo em ambas as turmas envolvidas no projeto, grande parte dos jovens não admitiu progressos a este nível decorrentes da sua participação no PertenSer. No entanto, um aluno acabou por referir que o projeto teve um impacto positivo nos seus resultados escolares e na frequência da sua presença nas aulas:

“Faltei menos por causa do projeto, comparado com o ano passado. E tive melhores notas. Não tive tantas negativas. O ano passado tive três negativas. Este ano creio que vou ter uma negativa.” (P.A4)

### 3.4. Perspetivas de futuro

Relativamente aos efeitos do projeto sobre as aspirações para o futuro, alguns jovens destacaram que o projeto teve influência nas suas aspirações a nível profissional, aumentando o conhecimento sobre os contextos profissionais, ampliando o leque de opções profissionais consideradas possíveis e promovendo a reflexão pessoal sobre as mesmas.

“Por um lado, sim, fez-me pensar no futuro... aquele [profissional] que estava a trabalhar nessa empresa de engenharia também andou numa escola assim e agora é quase subchefe de lá. Todos nós temos oportunidades.” (P.A11)

“O projeto fez-me pensar no futuro. Olha, quando fomos ao restaurante [nome], fiquei mais interessado. E quando fomos à empresa [nome] também. No restaurante [nome], eu não estava muito interessado nesta área da hotelaria, mas depois acabei por ficar mais interessado, sei lá, é diferente. Uma coisa é falar aqui, outra coisa é ver, não é? É diferente. Na empresa, foi para saber como é que era uma entrevista, para ter noção das coisas... Deu para perceber mais ou menos, fiquei mais interessado na área da hotelaria e restauração.” (P.A7)

Para alguns jovens, esta influência do PertenSer sobre as suas aspirações profissionais concretizou-se também em novos compromissos para o futuro de carácter formativo, profissional ou pessoal.



“Mesmo que não fosse por profissão, por desporto, eu acho que gostava de experimentar o surf mais vezes.” (P.A4)

“Gostava de ser técnico de vendas. O projeto ajudou-me a pensar em algumas coisas... Estar numa sala, num espaço grande, e vir pessoas falar com nós, e uma pessoa já saber o que responder... É isso.” (P.A3)

#### 4. Conclusões

*A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só [...]. Mas a cidade pode ser ‘intencionalmente’ educadora. Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando além das suas funções tradicionais – económica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania.*

(Gadotti, 2006, p. 134)

O projeto PertenSer procurou constituir-se como uma resposta educativa inovadora que, através da articulação entre contextos formais e não formais de aprendizagem, mobilizasse diferentes atores da “comunidade educadora” (Gadotti, 2005). Neste sentido, o objetivo deste projeto foi o de oferecer, aos jovens mais vulneráveis do território, oportunidades diversas e complementares de desenvolvimento de competências pessoais, sociais, cívicas e profissionais, reforçando assim a sua motivação para a aprendizagem e a sua confiança e capacidade para construírem os seus projetos e trajetos de vida.

A avaliação realizada ao projeto a partir dos relatos dos seus participantes e das profissionais que os acompanharam permitiu, em larga medida, confirmar o alcance destes objetivos. Como um dos principais resultados do projeto PertenSer, destaca-se,

desde logo, o desenvolvimento pessoal e social dos jovens participantes em domínios como a autoconfiança, as melhorias comportamentais na escola e na relação com os adultos, bem como a capacidade de definir objetivos a curto e médio prazo. Os dados recolhidos na avaliação do projeto permitem também destacar a valorização e a motivação para a aprendizagem escolar como um resultado significativo do PertenSer, contribuindo para que a maior parte dos alunos do grupo não abandonasse a escola e obtivesse um maior sucesso escolar. Por fim, realça-se o reforço da autonomia na construção de percursos pessoais, formativos e laborais, como efeito da participação num projeto que permitiu aos jovens uma ampliação dos seus horizontes de possibilidades de futuro.

O processo de avaliação destacou dois aspetos que, segundo os jovens, determinaram o sucesso do projeto PertenSer. Desde logo, a abordagem de base comunitária subjacente ao projeto, que permitiu a articulação das aprendizagens formais com contextos e experiências reais de vida e de trabalho, revelou-se um dos traços mais distintivos, motivadores e promotores de mudança. Por um lado, porque ajudou os alunos a construírem aprendizagens mais significativas e transformativas (Mezirow, 2001) pelo seu carácter experiencial e desafiante e pela sua proximidade aos interesses e expectativas futuras dos jovens. Por outro lado, porque lhes permitiu ampliar e diversificar as suas experiências de aprendizagem, bem como as suas redes sociais de apoio e “campos de possibilidades” (Velho, 1994), aumentando, consequentemente, o seu capital social, as suas ambições para o futuro e as suas oportunidades de escolha e de atuação (Johnstonbaugh, 2018; Smyth, 2004). Adicionalmente, ao implementar-se uma estratégia de educação em rede de base comunitária, liderada e coordenada por um órgão autárquico, mas construída e desenvolvida por uma instituição de ensino e por uma diversidade de entidades locais que se reconheceram e se assumiram como atores educativos num exercício de cidadania solidária, em prol do desenvolvimento e da inclusão dos jovens do território (Gadotti, 2005; Zitzoski, 2005), contribui-se assim para a construção de um efetivo “espaço público de educação” (Nóvoa, 2009) no território de implementação do projeto.

O segundo aspeto que, de acordo com os testemunhos recolhidos, se mostrou determinante para o sucesso do projeto foi o papel das relações positivas e de proximidade estabelecidas entre os jovens e os adultos que os acompanharam. Estas relações que se estabeleceram permitiram reforçar os laços de confiança, a valorização própria, o sentimento de autoeficácia e a autonomia dos jovens. Com efeito, o papel decisivo das emoções e dos laços afetivos no (re)envolvimento escolar tem vindo a ser destacado na literatura académico sobre (in)sucesso, abandono e retorno escolar (Bradshaw *et al.*, 2008; Macedo, Santos e Araújo, 2018; McFadden e Munns, 2002), bem como pelos próprios resultados da investigação levada a cabo pelo projeto PROMISE (Matos *et al.*, 2018), demonstrando que os alunos são extremamente sensíveis ao investimento emocional que os professores e outros técnicos colocam nos relacionamentos com eles e que tendem a responder de acordo com esse investimento (McGregor e Mills, 2012; Mills *et al.*, 2016). Projetos como o PertenSer mostram, assim, o quanto o ensino pode ser uma profissão de cuidado (te Riel, 2006) e hospitalidade (Baptista, 2016), permitindo que os alunos, especialmente os mais vulneráveis e à margem da sociedade, se sintam ‘em casa’ na escola. Quando são ouvidos, respeitados e valorizados pelo que são e pelo que podem ser, e não pelo que foram ou pelo que não conseguem ser, os alunos sentem que podem ter um ‘novo começo’ (Tarabini, Jacovkis, e Montes, 2018) como parceiros no processo de ensino e aprendizagem, com direito a expressar os seus pontos de vista, escolher, criar e assumir responsabilidades (McPherson, 2019; Willms, 2003).

O PertenSer permitiu ensaiar uma experiência educativa assente nestes mesmos pressupostos, tendo a sua avaliação demonstrado que o projeto trouxe relevantes contributos para a consolidação do sentido de pertença e para o envolvimento dos alunos na escola, bem como para o fortalecimento dos seus compromissos e autonomia relativamente à sua formação e à sua comunidade.

Numa perspetiva de continuidade e de melhoria, aliás expressamente desejada por alunos e profissionais, a avaliação efetuada ao projeto permitiu, porém, identificar também alguns domínios do modelo do projeto cuja reformulação ou reforço poderia trazer ganhos adicionais, quer ao sucesso escolar e inclusão social dos alunos

participantes, quer às práticas educativas da escola. Dada a relevância da componente socioemocional explorada pelo projeto, seria desde logo pertinente tornar mais explícita e intencional a promoção do autoconhecimento e do desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos, através de estratégias de intervenção mais sistemáticas e direcionadas, preferencialmente em articulação com o trabalho desenvolvido pelos técnicos da escola neste domínio. De forma complementar, seria também relevante reforçar a perceção de autoeficácia dos jovens participantes, nomeadamente através da promoção mais regular e atempada de atividades planeadas e dinamizadas pelos jovens na e a favor da comunidade, atividades estas que lhes proporcionassem oportunidades concretas de aplicação e de reconhecimento público das suas competências. Por fim, para ampliar os ganhos ao nível do sucesso escolar, seria essencial aprofundar a articulação entre as experiências de aprendizagem promovidas pelo projeto e os objetivos e conteúdos curriculares que integram a formação escolar dos alunos participantes, envolvendo mais professores na planificação e acompanhamento das atividades do projeto e na sua posterior exploração e avaliação em contexto letivo.

## 5. Referências bibliográficas

- Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 59-68.
- Amorim, J. P., & Azevedo, J. (2017). As lições dos alunos: o futuro da educação antecipado por vozes de crianças e jovens. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 61-97.
- Baptista, I. (2016). Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: A escola como lugar de hospitalidade. *EDUCA – International Catholic Journal of Education*, 2, 203-214.
- Bradshaw, C. P., O'Brennan, L. M., & McNeely, C. A. (2008). Core competencies and the prevention of school failure and early school leaving. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 122, 19-32.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp0630a.

- COM, European Commission. (2013). *Reducing Early School Leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Brussels.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 3-28.
- Ecker-Lyster, M., & Niileksela, C. (2016). Keeping students on track to graduate: A synthesis of school dropout trends, prevention, and intervention initiatives. *Journal of At-Risk Issues*, 19(2), 24-31.
- Gadotti, M. (2006). A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*, 1, 133-139.
- Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal/não-formal*. Sion: Institut International des Droits de l'enfant-IDE.
- Johnstonbaugh, M. (2018). Conquering with capital: social, cultural, and economic capital's role in combating socioeconomic disadvantage and contributing to educational attainment. *Journal of Youth Studies*, 21(5), 590-606. doi: 10.1080/13676261.2017.1406069.
- Macedo, E., Santos, S.A., & Araújo, H. C. (2018). How can a second chance school support young adults' transition back to education? *European Journal of Education*. 53, 452-455. doi: 10.1111/ejed.12312.
- Matos, R., Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Ribeiro, L., & Negrão, M. (2018). *Young People with Paths of Psychosocial Risk and Deviant Behaviour (Case study report)*. Porto: CEDH – Research Centre for Human Development, Universidade Católica Portuguesa. Publicado online <http://www.promise.manchester.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/Young-people-with-paths-of-psychosocial-risk-and-deviant-behaviour.pdf>.
- McFadden, M., & Munns, G. (2002). Student engagement and the social relations of pedagogy. *British Journal of Sociology of Education* 23(3), 357-366.
- McGregor, G., & Mills, M. (2012). Alternative education sites and marginalised young people: 'I wish there were more schools like this one'. *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), 843-862. doi: 10.1080/13603116.2010.529467.
- McPherson, C. (2019). 'It's just so much better than school': the redemptive qualities of further education and youth work for working-class young people in Edinburgh, Scotland. *Journal of Youth Studies*. doi: 10.1080/13676261.2019.1599103.
- Mills, M., McGregor, G., Baroutsis, A., te Riele K., & Hayes, D. (2016). Alternative education and social justice: considering issues of affective and contributive justice. *Critical Studies in Education*, 57(1), 100-115. doi: 10.1080/17508487.2016.1087413.

- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Lyon: Chronique sociale.
- Nada, C. I., Santos, S. A., Macedo E., & Araújo, H. C. (2018). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*. doi: 10.1080/00131911.2018.1508127.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021. Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199. doi: 10.35362/rie490679.
- Smyth, J. (2007). Toward the Pedagogically Engaged School: listening to student voice as a positive response to disengagement and “dropping out”. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International Handbook of Student Experience of Elementary and Secondary School* (pp. 635-658). Dordrecht: Springer Science Publishers.
- Smyth, J. (2004). Social capital and the ‘socially just school’. *British Journal of Sociology of Education*, 25(1), 19-33. doi: 10.1080/0142569032000155917.
- Smyth, J., & McInerney, P. (2013). Whose side are you on? Advocacy ethnography: some methodological aspects of narrative portraits of disadvantaged young people, in socially critical research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(1), 1-20. doi: 10.1080/09518398.2011.604649.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., & Montes, A. (2018). Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 21(6), 836-851. doi: 10.1080/13676261.2017.1420765.
- te Riele, K. (2006). Schooling practices for marginalized students – practice-with-hope. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 59-74. doi: 10.1080/13603110500221750.
- Tilleczek, K., Ferguson, B., Edney, D. R., Rummens, A., Boydell, K., & Mueller, M. (2011). A contemporary study with early school leavers: paths and social processes of leaving high school. *Canadian Journal of Family and Youth*, 3(1), 1-39.
- Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P., & Wrona, A. (2017). *Finding Inspiring Practices on How to Prevent ESL and School Disengagement. Lessons from the educational trajectories of youth at risk from nine EU countries*. Faculty of Education, University of Warsaw. Publicado online [https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205\\_1\\_Publication%206\\_final\\_final\\_15\\_12\\_2017.pdf](https://www.uantwerpen.be/images/uantwerpen/container23160/files/Deliverable%205_1_Publication%206_final_final_15_12_2017.pdf).
- Van Houtte, M., & Demanet, J. (2016). Teachers’ beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, 54, 117-127.

- Velho, G. (1994). *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Willms, J. (2003). *Student Engagement at School: A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Zitkoski, J. J. (2005). Cidade educadora e emancipação social: o desafio da educação fundamentada numa razão dialógica. *Educação Unisinos*, 9(2), 179-186.